

· 课程理论与教学改革 ·

世界一流大学专业教育演进的逻辑

——基于知识秩序转型视角的考察

方 华 梁

(武汉工程大学法商学院, 湖北 武汉 430070)

摘 要: 从中世纪大学到德国现代大学再到美国的一流研究型大学, 知识秩序发生了两次重要转型, 且每次转型都伴随着大学专业教育的深刻转变。世界一流大学专业教育的转变及其向现代社会的演进由两条主线交织而成: 一是由知识的整全逻辑主导的专业教育渐变过程, 二是由知识的等级地位逻辑主导的专业教育突变过程。世界一流大学专业教育演进的逻辑和规律为中国的“双一流”建设提供了重要启示。

关键词: 专业教育; 知识秩序; 一流大学

中图分类号: G642; G649.1 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2019)02-0061-11

The Evolution Logic of Professional Education in World-class Universities: From the Perspective of Knowledge Order Transformation

FANG Hua-liang

(School of Law & Business, Wuhan Institute of Technology, Wuhan 430070, China)

Abstract: From the medieval university to the Germany modern university, and then to the world-class research university in United States, two important transformations have taken place in aspect of knowledge order, each with the profound transformation of professional education. The transformation of world-class university professional education, and its evolution to modern society were interlaced by two lines: the gradual evolution of professional education, dominated by the logic of whole knowledge; and the abrupt transition of professional education, dominated by the logic of hierarchical knowledge. The evolution logic and law of the world-class university professional education could provide important revelation for the “double world-class” construction.

Key words: professional education; knowledge order; world-class university

收稿日期: 2019-01-06

基金项目: 教育部人文社会科学研究青年基金项目(18YJC880013)

作者简介: 方华梁(1982—), 男, 湖北汉川人, 武汉工程大学法商学院讲师, 教育学博士, 从事高等教育理论和政策研究。

一、引言

纵观大学发展历史,世界一流的专业教育是世界一流大学的主要特征,也是促进世界一流学科发展的关键因素。当前,中国大学专业教育改革已取得突出成就,许多大学在探索适应自身特点的专业教育模式,但在促进一流学科建设、培养一流专业人才和推动经济社会发展方面,大学专业教育改革仍然任重道远,如何办好世界一流专业教育以实现“双一流”目标是当前要解决的重要问题。为此,需要回到大学专业教育发展的逻辑中深入考察。

这里所指的大学专业教育为广义的专业教育,包括学术型专业教育、应用型专业教育和本科层次以上的专业教育。^[1]作为培养人才的主要形式之一,专业教育贯穿了大学 800 多年的历史。从 12 世纪至今,它的表现形式和内核已经发生了重大变化。究竟是什么因素主导或决定了大学专业教育的演进,其内在逻辑是什么?从大学作为知识的传授和生产机构来看,专业教育的演进逻辑应当与知识密切相关。知识作为一个体系可以分为不同形式和部分,各形式及各部分之间的等级结构、相互作用及依存关系构成了知识秩序。作为一种历史性存在,知识秩序在大学教育的各个时期都有所体现。康德认为,根据与政府的关系,18 世纪前的大学学院及其专业教育知识存在低等、高等“品级次序”,神学、法学和医学专业教育知识因为与“政府的关切”联系紧密,其等级地位高于只关切科学本身的哲学知识。^[2]康德的论述已经明确涉及了知识秩序问题。

本文将从知识秩序及其转型的角度来研究专业教育,从而在大学的发展历程中动态把握专业教育的演进逻辑和变化规律。此外,专业教育与专门职业密切相关,因此,本文不仅仅从教育学本身来看专业教育,还在知识社会学的视野中,以知识为媒介解析专业教育与社会之间的互动关系。

二、知识秩序转型与世界一流大学专业教育的转变

自中世纪至今,随着政治、经济、社会和科学技术的发展,知识秩序至少发生了两次重要转型,每一次转型都伴随着大学专业教育的转变。从这个角度来看,世界一流大学专业教育的发展经历了几个重要时期,从时间上可区分为 12—18 世纪、18—19 世

纪中后期和 19 世纪末—20 世纪三个时期,第一个时期以巴黎大学为代表,后两个时期分别以德国现代大学专业教育和美国高水平研究型大学专业教育为典型。

1. 12—18 世纪:权威知识为专业教育立法,自由文理知识为专业教育提供训练素材、方法和支撑

从大学诞生到 18 世纪约 500 多年的时间里,自由文理知识与专业教育知识之间的关系几乎没有发生什么变化,至少没有发生实质性的改变。12 世纪大学出现之初,对自由文理知识的学习仅仅是作为进入大学的预备教育,其直接目的是为在大学接受法律和公共生活方面的训练做准备。^[3]中世纪大学一般有神学、法学、医学三个专业学院和一个文学院,专业学院的知识要么来源于相关典籍,要么由一些条文、规则等构成,但其合法性则来自世俗权威和神圣权威。

(1) 神学专业教育。

14 世纪中叶前,神学专业教育被教会权威垄断,以防自由文理知识挑战神学专业知识。巴黎大学的神学教师在同主教和教长的斗争中得到了教皇英诺森三世的支持和保护,但代价是放弃一部分学术自由。继续从事神学研究的教师不能完全保持思想独立,且须参加教皇和教会反对异端的斗争。^[4]在教会的干预下,那些被认为具有颠覆性的、由文学院研究异教徒著作而产生的学说被反对或禁止。^[5]为了不让自由文理知识挑战神学专业知识,巴黎大学从 1210 年开始禁止私下或公开讲授亚里士多德的评注。这段时期,自由文理知识仅是神学知识的注脚,形而上学和道德哲学只能藏身于神学院的标准教科书《格言集》的评注中,后者是神学课程的两大组成部分之一。^[6]通过对自由文理知识的压制和斗争,教会的神圣权威得到维护和加强。

中世纪大学专业教学的教材也能佐证当时专业知识的合法性来源于权威的观点。彼时专业教学的主要特征之一是一系列教材趋于稳定。例如,法学院使用查士丁尼的法典,医学院使用盖伦(C. Galen)的著作。神学院的权威教材则是《圣经》,但它需要神学来阐释,这种解释虽然在一定程度上依赖理性,但须在一定限度内进行。坎特伯雷的安瑟伦(Anselm of Canterbury)是第一个企图综合理性和信仰的人,《见证信仰的知识》奠定了其经院哲学之父的地位。^[7]托马斯·阿奎那把神学定义为一门科学,其结果是:一方面,进一步加强了神学的权威性——如果神学中的所有知识都从信条中推导而来或者与信条保持一致,那么其教义就不仅仅是正统

的,从科学的角度来看也是正确的;另一方面,使哲学在一定程度上从神学中解放出来,文学院依据科学原理进行推理成为可能,即使其推出的结论不符合正统观点,也不会冒犯神学。^[8]阿奎那的贡献在于,既加强了神学专业教育的权威,又为后来哲学的自由探索提供了可能。然而,哲学探索的自由并不意味着宗教自由。1272年,巴黎大学教授“逻辑和自然科学”的教师就发布联合声明,要求学院成员不讨论纯神学范畴的问题,假如一个问题同时涉及信仰和哲学,应该依据信仰裁决;如果教师讲授的内容与信仰矛盾,应该宣布其完全错误,或停止讲授该内容。^[9]到16世纪初,神学专业教育的权威性仍牢不可破,也不可能被自由学科挑战。神学院教师讲授的仍然是13世纪的教条,其中以托马斯主义和奥古斯丁的拥护者占主导,但这些学说毫无新意,教学往往是重复相同的思想和论证。^[10]

虽然神学知识的合法性建立在权威之上,但并不妨碍它从自由文理知识中吸收养分。要进入神学院,须先通过文学院的学习,因为二者间有密切联系。如在博洛尼亚和帕多瓦,自由文理知识从属于神学知识。直到14世纪后半期,在博洛尼亚、帕多瓦和萨拉曼卡等大学,文学院中的自然学科与基督教的预定思想之间仍无多大张力,自由文理知识与神学知识间的矛盾和冲突微乎其微。反而是在巴黎大学这个当时举世瞩目的神学研究中心,二者之间的张力更大。^[11]

对形而上学、道德哲学、宇宙论、心理学、认识论等自由文理知识的学习并非局限于文学院,这些知识也是神学观点不可分离的成分,被收入《格言集》的评注中。^[12]这既表明了自由文理知识相对于神学权威知识较低的地位,也说明自由文理知识与专业教育联系紧密且对专业学院的教学产生影响。这一点也能从中世纪大学的教学方法中得到印证。中世纪大学主要采取亚里士多德的方法训练学生的逻辑能力。亚里士多德的逻辑方法假设有唯一的正确思维方法存在,三段论的推理、论证、定义术语种属、辩论等方法被运用到各学科领域。通过逻辑方法训练的理性能应用到不同学术科目,它也是解决知识领域中矛盾和含糊之处的必要途径。此外,由于知识被假设是有限的,因而中世纪大学没有拓展知识边界的动力。亚里士多德也认为真正的科学只能始于已经存在的知识。虽然不同学科的研究主题不同,但他们共享普遍公理。皮尔茨(A. Piltz)因此总结认为,中世纪的学习不同于现代科学研究,探索新的领域靠的是将未知信息加入已经存在的知识大厦

中,其目的是探究世界永恒的终极原因,以及为什么事物如他们所是而且必定是这样。中世纪的知识被认为是静态的,疑惑的解决不是靠动态、主观的多元方法论,而是靠逻辑。要在神学院获得合法地位,首先就要获得文学院(艺学院)的硕士学位,只有获得神学博士学位,才能说达到了中世纪学术成就的顶峰。因此,代表自由文理知识的哲学被称为代表最高层次专业教育的神学的婢女。这表明,最顶层的神学学习,只有通过精通低等学院的必备技能才能实现。^[13]神学专业教育是德国现代大学之前专业教育的顶峰,是皇冠上的明珠,哲学只是为神学服务的。

(2) 法学专业教育。

与神学专业教育相似,法专业知识的合法性来源也是权威,只不过既来自教会的神圣权威,也来自世俗王权的法典和法律条文。在原始社会,法律、宗教和文学是合而为一的。到中世纪后期,《萨克森明镜》这部习惯法辞书仍然坚称上帝就是法律。换句话说,法律不仅仅意味着真实的律法世界,还是合乎自然的产物。在处理具体的人类事务时,法律被认为是上帝意志的表达。法律、神法、理性、秩序、永恒法则也足以引起神学家的兴趣,奥古斯丁的《论公民》和阿奎那的《神学大全》都清楚地揭示了这一点。^[14]在具体的法学专业教育实践中,从12世纪初到13世纪末,大学所采用的教学文献主要为《教会法典》和《民法典》(也称《教会法大全》和《民法大全》)。教会法课讲授《教规集》和《教皇手谕录》,民法课讲授《旧法汇纂》和《法典》的前九卷。如博洛尼亚大学的民法课文献有《新法汇纂》、《基本法》、《法学纲要》、《法典》、君主的《案例》和《封土之律》,教会法课的文献为《午经》和《克雷芒书》。^[15]这些法律经典文献成为法专业知识的主要内容。通过接受当局认证的专业教育,大多数法学院学生毕业后占据国家或教会从高等法院大法官到一般管理人员不等的职位。在教会及公共事务上,法律专业的毕业生控制着经济,也掌握着管理职位。^[16]法学的专业化及其与社会的互动进一步强化了法专业知识对神权和王权的依赖。

到中世纪末,大学的法专业课程几乎都用来学习罗马法和教会法。罗马法的主要内容来自《法典》和《罗马法典》,教会法的主要内容来自12世纪意大利隐修士格拉济亚所编的《教令集》和罗马教皇格列高利九世颁布的《教令集》。从16世纪末开始,法学专业教育较大的一个变化是逐渐放弃了传统的教学方法,教师的课堂讲授不再是从一项法律到另

一项法律,而是从一个主题到另一个主题。并且从17世纪早期开始,大学在公法、自然法和国际法领域设立了教授职位。自然法和国际法涉及人与人之间的关系及管理问题,它们不再受成文法统治,权威在此让步于理性的引导。^[17]这种法学专业教育的知识秩序可以视为18世纪专业教育模式的萌芽。

(3) 医学专业教育。

医学专业知识直接来源于权威医学经典。到13世纪初,诸多解说医学基础知识的论文被搜集和整理为论文集,如解说希波克拉底医学理论的《格言》和《预后学》,研究盖伦医学理论的《医艺》。这些论文集被作为基本的医学专业课程内容以评议的方式进行教授。^[18]

自由文理知识能为医学专业教育提供有力的支撑。大学里的医学专业人士不断重申那些有重要价值的真理,宣称所有自由学科和自然哲学知识对医学专业学习都有必要。^[19]到中世纪后期,医学专业知识来源几乎完全被医学经典占据,这些经典往往是行业的权威之作。因此,中世纪后期的医学教师开展专业教学的一项重要工作就是诠释和评注诸如《医艺》、《箴言》、《医典》这样的权威论文集。^[20]这种对医学经典的诠释和评注既需要运用自由学科和自然哲学的知识,又需要运用自由学科的思维方法,无疑对医学专业教育起到了促进作用。医学教育和医学学术专业化的主要方式也能证明这一点,其专业化的途径主要是用自然哲学的框架和方法解释医学经典。13到15世纪的学院医学著作表明,虽然引入自然哲学中的一些思辨性内容仅限于某些主题,但在大量展示、阐述学院医学的场合,经院派的亚里士多德主义影响着演讲和讨论的状况。以哲学为表现形式之一的自由文理知识只是医学专业教育的工具性知识,对前者的学习和研究是为了更好地实现后者的目标。同时,大学里的医学专业人士依靠哲学拥有了对医学理论的解释权,从而使他们与其他医学从业者区别开来,以此实现了医学专业教育的社会化,并获得了社会地位和经济优势。^[21]

针对12—18世纪中后期神学、法学、医学专业教育知识的合法性来源问题,康德作过深入的论述。康德认为,在教会和世俗政府谋求职位的专业人士与学者的区别在于,前者担负公职的目的并非为了科学的完善,他们只需要运用与公职相关的政策性、经验性知识即可。^[22]康德作此区分是想表明,所谓高等学院开展专业教育的知识形态是经验性知识,或者说是与实践相关的知识。进而,康德将神、法、医专业教育划分等级秩序,按照等级的高低依次是

关于人的永恒福利的学说、关于社会成员的公民福利学说和身体福利学说,即神学、法学和医学。而这三种专业知识都与政府的权威有关:政府通过神学来影响臣民的思想并为他们的生活提供意义,通过制定法则来调节世俗生活中臣民的关系,通过医学专业来确保有足够的民众为政府所用。正因为如此,高等学院的三个专业都在政府掌控之下,政府通过将三种专业知识建立在权威之上的方式来实现其目标。如康德所说:“权威的来源是所谓的经书,神学方面是《圣经》,法学则是法典——其依据主要来源于‘立法者的命令’,医学则是医疗规章和规范。”^[23]这进一步表明,神学、法学、医学专业知识的合法性来源于权威,知识的载体主要是典籍和书本,知识的特征是“独断的、命令性的”。

也正是在康德及其后继者的呼吁、倡导和亲身实践下,上述状况在他们所处的时代开始发生变化。康德认为,所谓低等学院的哲学院包括两个部门,一个是关于记述性的知识,如历史、地理、语言学、人文学、博物学等,另一个是关于纯粹理性的知识,如纯粹数学和纯粹哲学、自然及道德形而上学以及二者之间的交互关联。他将哲学视为这样的学科:能覆盖高等学院的一切知识,却并不把高等学院的学说和规定作为自己的内容,而是作为检视和批判的对象。^[24]在康德看来,高等学院知识即专业知识是既成性的,而低等学院知识即当时语境下的哲学知识是生成性的,有待进一步探索。这也意味着,哲学院是不受权威约束而自由探索真理的学院,有权运用理性对其他一切学院或知识进行评判,或为其立法。^[25]在18世纪中后期的德国甚至欧洲,这种观点非常具有挑战性。正是基于这样的认识,德国现代大学专业教育在康德之后的时代逐渐孕育而出。

2. 18世纪中后期—19世纪前30年:理性知识为专业教育立法,专业知识充实自由理性知识

从18世纪中后期开始,以哲学知识为代表的自由理性知识逐渐成为专业知识的“立法者”,德国现代大学专业教育就建基在这样的知识秩序上。

随着文艺复兴运动的继续发展及受启蒙运动的影响,到18世纪中后期,学术文化在智识和能力方面逐渐升级,其结果之一是研究逐渐趋于专业化。当处理知识的能力提升后,普遍知识的层次也提升了。由此,作为通用媒介的、主导认知材料的智识变得更重要了。^[26]历史学、语文学、古典学等不再处于次要与附属领域地位,开始赢得作为自主学科的尊敬,传统的自由文理学科也开启了专业化之路。^[27]在18世纪的德国,研究专业化的一个突出表现和重

要推动力量就是研讨班(习明纳)的出现。研讨班鼓励相互批评,知识被看作是可变的、不确定的。通过教师的照本宣科让学生渐进地被动掌握指定知识大全逐渐被积极主动地参与教学取代,由此产生了原创研究的概念,并在浪漫主义时期发展到顶峰。原创研究被视作艺术的一种形式^[28],这种学术形式启发了现代意义上的研究,它表明知识与学习的概念发生了深层次变化。实际上,启蒙运动之后的学术或知识观与中世纪晚期相比已经有了重大区别。^[29]这种概念或观念的变化反映了知识秩序的一次重要转型,同时也是大学专业教育变化和转型的缩影。在德国的一流大学中,这种变化与“Wissenschaft”这个德语词汇密切相关。

Wissenschaft 集科学、学习、知识与学问于一身,它意味着知识是一个动态过程,可以被个人独立发现,而不是靠手把手交接。^[30] Wissenschaft 的概念源于唯心主义哲学,18 世纪最后 20 年的耶拿大学是它制度化的大本营。谢林、费希特、黑格尔等一批唯心主义者大篇幅论述并高度推崇 Wissenschaft,同时使其有了特定用法:知识的性质和人类的能力被赋予崇高的形而上学意义。在谢林看来,知识的本质存在于理想和现实之间。人类的 Wissenschaft 越多,他们的集体意识就越接近于“绝对”,这个绝对或多或少被谢林认为是上帝。此外,谢林认为,知识是一个有机整体,本质上是相互关联和补充的。这种观点被那个时代的许多思想家广泛认同。谢林还指出,当人类知识渴望成为“永恒知识的副本”时,人类就渴望实现这种难以企及的完美。受谢林的影响,许多 19 世纪成功的唯心主义者频繁地将 Wissenschaft 描述为成长、演进、伸展、成熟等词汇。在黑格尔这位最后也是最重要的唯心主义体系构建者的推动下,这些论调通过他的追随者渗透到了不同的学术活动中。对永恒发展的强调赋予了 Wissenschaft 动态的进步品质,它重塑了学者的自我理解,给予学术研究以道德义务品性,给予个体研究行为以人类奋斗成就的史诗般叙事地位。^[31]

谢林教育哲学的核心是确信所有的纯科学形式为一个有机整体。他认为,在知识专门化之前,大学一年级学生并没有任何学习指南,首先必须靠 Wissenschaft 这个基本信条给自己定向。^[32]换句话说,作为整体的 Wissenschaft 必须为大学的专业教育定向,即理性为专业知识立法。在谢林看来,哲学必须承担起这样的责任,哲学的重要工作之一就是确保大学的所有成员不会失去整体视野,而且事实上要通过认识有机整体知识的方式来主导每个人的专

业工作。^[33]即是说,不管从事什么专业,都须在哲学的整体视野下进行,且将某种专业视作有机整体的一个部分,致力于通过专业来认识有机整体。照此逻辑,谢林必然会从哲学的立场来看待大学专业教育。他将神学、法学、医学专业视作“积极科学”的安放之处,这是一种通过理解和获得智识来实现特定社会实践功能的模式。“积极科学”大致同高等学院一致,这些学院不像哲学那样只追求纯粹真理,而是追求人类存在的自然终点——在死后获得幸福(神学)、个体生命和财产安全(法学)以及当下的身体健康(医学),因而它们不能同公正无私的哲学作比较。在谢林看来,哲学的工作,是为纯粹真理而献身。同康德一样,谢林也认识到政府对“积极科学”有合法利益,因为普遍善依赖于“政府的工具”——牧师、律师和医生履行其职能。“然而,这样的工具也需经过科学的铸造和加工。因此,通过教育实现这样的目标,科学是必要的。但是科学就退化为手段,而不是因为它本身的目的而存在。”显然,谢林对大学生生产工具没有异见,但他强调,为了使工具更完善,学生必须在大学获得真正的 Wissenschaft,如果政府以无私的态度促进知识发展,反而会获得最有用的助手——科学。^[34]

对于理性的哲学知识与具体专业知识间的关系,谢林也作了深入论述。在《对神学的研究》中,谢林将哲学的精神注入神学以克服神学中悲观的非科学成分。在他看来,哲学是真正的科学的神学,但它必须是正确的哲学。除了明确哲学应当告知神学是什么之外,谢林还定义了神学的本质。他追求一种更真诚的哲学的神学,一种基于理念的神学。这种方法将神学的限度界定在哲学思索之内,而且允许神学以“现时代的精神”表达自己。^[35]

谢林与康德在《单纯理性限度内的宗教》中的观点不同,他认为,康德将宗教仅仅视作道德义务的主观影响,但如果神学能够被哲学思索所主导,它就能从经验主义和康德的理性——道德中解放出来,至少能从过去的正统谋划中解放出来,从而使神学能够用新的思辨的、审美的、创造性的形式来表现自身:“现代世界的精神已经充分显现了它的目的,即向前进步的永恒新形式,它明确地证明基督的意志不是作为个体经验现象的显现,而是作为永恒理念本身。基督的意图不再是被限制在了过去而是延伸到了不可限量的时代,它能够通过诗歌和哲学被认知。”^[36]可见,谢林比康德走得更远:如果说康德试图将宗教定义为实践理性(道德)从而导致宗教被限定到理性需要的范围内,^[37]那么谢林就是那个将康

德的上帝从单纯的理性领域解放出来的人。

而在费希特的办学思想和实践中,哲学是至高无上的统治者,神学、法学、医学专业教育要被审慎对待。神、法、医专业知识的合法性和社会效用被承认的前提是它们被渲染了更多的“科学性”。如果没有这一点,它们就不是“哲学的学术”。不像哲学院的一众科目(逻辑、文法、历史、自然哲学等),神学、法学、医学有一部分既不属于科学技艺,又与生活中实践技艺的应用明显不同。因此,他倡导将科学技艺和实践技艺分开:前者属于哲学院且尽可能聚焦于自身而使自身独立;后者应该离开哲学院而到“自我维持”的机构中去。^[38]以神学专业教育为例,费希特试图赋予神学专业知识的合法性的努力,虽然对施莱尔马赫在柏林大学的神学建制没有产生立竿见影的冲击,但他描绘的理念成了未来神学学术发展的先声。尤其值得注意的是,他将神秘和启示从纯神学学术中排斥出去,重新定义了作为历史和哲学事业的神学。“神学必须坦白承认上帝的意志无需任何特殊的天启就可以被人类知道,那些解释圣经的书并非知识的源泉而是流行教条的工具。”^[39]通过这种方式,费希特将神学专业知识的合法性来源从经书和教会的神圣权威转移到了理性,被框定在康德所谓的“单纯理性限度内”的神学专业教育就能够在德国现代大学占有一席之地。费希特对神学和其他高等学院的定位是革命性的,他认为,这样安排是公正的,因为以前的学术秩序建立在关于人类知识性质的错误假设之上。既然以前的知识性质是错的,那么由这种错误导致的知识内部秩序及相应的学术秩序也需要调整和转型。费希特认为,高等学院夸大了自身的重要性,神学院等高等学院需要将其实践部分同科学部分分隔开来。神学的实践部分,即培养牧师的神学专业教育不再属于费希特的科学学术,它只需要毕业生受欢迎,具备牧师能力和对人类的爱心。^[40]抛开了宗教实践的新神学由哲学的和历史的的神学组成,新神学须关注圣经历史语言的科学研究,学者须抛弃基于神学原则的解经,坦率承认有些东西是人类无法认知的。^[41]通过将神学“拆分”为科学(哲学)和宗教实践,费希特义无反顾地将神学专业教育转变成了培养“受欢迎”的牧师的专业教育,至于传统神学剩下的部分,费希特将其交给了科学(哲学)。

关于对宗教的看法,费希特并非从基督教神学推理本身汲取力量,而是从启蒙后的人文情怀与唯心主义历史目的论出发,这就对人的精神发展给予了前所未有的重视。在他发表了有关大学建设计划

的观点后,施莱尔马赫匿名发表了《关于德语语境下大学的几点思考》(Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn)一文,这篇文章对德国现代大学的影响之大怎么形容都不过分,以至于包尔生称之为柏林大学的“知识宪章”。施莱尔马赫同康德的知识秩序观一样,他认为,哲学院作为所谓高等学院的君主,应该不受具有实际专业利益关涉的高等学院的影响,而是为自身之故致力于发展 Wissenschaft。大学既不是纯粹的教学机构,也不是单纯的研究机构,而是二者的统一体。他坦承,大学的核心功能并非研究,而是教授和学生们保持鲜活的“整体理念”;知识应当被专业教育所拓展,但它被“一只看不见的手”指向统一和整合;哲学院是纯粹真理的宝座,是知识的中心点;如果新大学是学者的自由联合,那么哲学院将自然地发现它处于首要地位,神、法、医专业学院将处于从属地位。“哲学院事实上是其他学科的君主,因为大学的其他学院成员必须以哲学院为依据。”^[42]施莱尔马赫同时认为,为了适应现代社会,神学专业教育必须定位于 Wissenschaft 精神,而不是原来的宗教传统和教会。开明的教会必然会欢迎科学,且仅当神学被 Wissenschaft 所润泽时才能发展教会学说。不难发现,作为之前学术最高统治者和裁定者的神学,其角色在理论上已经被哲学取代。那么,神学作为专业学科就必须逐渐世俗化,并通过与国家发生联系、关涉国家世俗事务来发展自身,而对世俗事务的关涉和细分恰好是现代专业教育最重要的特点。在神学家施莱尔马赫的推动下,神学专业教育开始了由古典专业教育向德国现代专业教育的转型。

从康德、谢林到费希特再到施莱尔马赫,德国的唯心主义哲学家们从学理上一步一步地将皇冠上的明珠——神学摘取下来,取而代之的是能够发展 Wissenschaft 的哲学。康德的预想似乎快要实现了,为皇后拖着裙摆的婢女即将走到皇后的前面。当作为知识最高立法者的神学不再拥有至高无上的权威地位,当哲学走到神学的前面,位列神学专业教育之后的法学和医学专业教育也不再居于哲学院之上,反而是代表当时德国哲学知识的 Wissenschaft 和理性为神、法、医专业教育立法。

与神学专业教育发生转变的时间大致相同,医学专业教育在启蒙运动和浪漫主义时期也受到当时哲学观的重要影响。在启蒙运动的影响下,作为改善人类境遇的重要途径,指导医学发展的核心价值不再是基督教的博爱,而是人类的理性。在当时的一些哲学家看来,人类社会与自然是一密不可分的,研

究自然规律,既能了解社会,又能改善社会的状况。基于这样的前提,医学应以能够被观察研究的自然法则为基础,并进一步被改革为一个简单实用的系统。法国的意识形态团体在医学的改革上作出了较大贡献。意识形态者、内科医生卡巴尼斯(P. J. G. Cabanis)和皮内尔(P. Pinel)特别信奉关注人的哲学,他们将观察凝视作为掌握医学知识的主要工具。^[43]在他们的呼吁下,哲学在医疗改革与社会重建中扮演了决定性角色。他们的著作作为欧洲的医学教育导入了全新观念,医学专业和医学教育从此被赋予受保护的自由地位。^[44]在浪漫主义时代,欧洲大学医学专业知识的内容也发生了重大变化,这不仅是由在医院中进行以患者为导向的教学引起的,而且还是由医学的新观念引起的。许多医学理论都建立在对疾病发挥作用的非实体机制的基础上,从神学推导出的医学理论让位于当时占据主导地位的哲学观。流行于当时欧洲大陆的生机论和机械论就直接影响了医学理论的发展。生机论是德·博尔德(T. de Bordeu)在《医学哲学》中首次提出来的^[45],该理论将身体的器官归结为一种特殊的力量,并为法国医学机构所接受。而欧洲其他大部分国家的医学理论则受18世纪初期布尔哈夫(H. Boerhaave)所提出的人体机械论的影响。

在浪漫主义时代后期(18世纪末),对医学最有影响力的运动包括强调平衡、遵循自然主义的哲学观的“布朗主义”。与法国将医学建立在生机论基础上不同,德国的医学仍然淹没于“自然神论”的哲学推测之中。^[46]谢林相信,医学家和科学家有能力仅仅通过哲学反思就可以发现整个自然界形成的主要原理。勒斯劳布(A. Roschlaub)在谢林自然神论的框架内,在德国巴姆堡大学医学院设置了布朗主义课程。哲学家式的医生都是谢林的学生,他们深信,自然科学的新发现能够建立一套新的医学体系,人类自己能够与系统中的各种生命力等无形机制联系起来,从而连接起所有的自然力量。^[47]从教育机构来看,浪漫主义时代的德意志是由许多独立的邦国组成的,在“联邦”医学教育和医学院的管理中,各邦国由于其领袖的哲学观和学术志向不同而存在明显差别。^[48]这进一步表明,医学专业教育在知识内容和医学院的管理中都受到了哲学的指引。

如果说谢林等人对建立德国现代大学专业教育的贡献更多地体现在学理上,那么洪堡既是理论贡献者,又是实践推动者。洪堡在青年时代曾经批评国家的触角伸得太长,认为政府不应该过于干涉道德、宗教和教育事务。然而,由于后来接受了教育部

的领导岗位,洪堡也暗自接受了国家介入教育事务的事实。但此时的洪堡仍然没有放弃他之前的观点,而是处于矛盾之中。^[49]如果国家放弃在道德、宗教和教育方面的介入,意味着国家不再通过大学的专业教育和专业知识尤其是神学和法学专业来影响社会,也意味着这些高等学院的专业教育不再依靠国家和政府寻求知识合法性,这就为Wissenschaft成为高等学院知识的合法性来源扫清了障碍。

到洪堡主导柏林大学的时候,他将哲学院(包括古典文学、哲学和自然科学)的地位提升至高于神学、法学、医学等更强调应用的学院之上。不仅如此,在哲学院内,他还将人文学科安排在自然科学之上,因为他担心后者会变成毫无思想的经验主义。^[50]此外,洪堡还亲自撰写了医学教学备忘录,备忘录的问世历史性地影响了德国的医学教育。基于教学与科研相统一、人文知识和自然科学知识高于神、法、医专业知识的信念,洪堡坚决反对在大学之外设置独立的医学院,因此他对临床医学专科学校并不看好。^[51]其原因正是洪堡所秉持的新人文主义理念,即对包括医学在内的自然规律的探索是为人类社会和人的道德提升服务的。照此逻辑,脱离了大学这个由哲学主导的科学大家庭的指引,医学专业教育难免偏狭。受洪堡等人的影响,德国许多年轻的自然科学家认为,和人文科学一样,自然科学也旨在训练智力,以使个体臻于完美。1830年之后的自然科学家开始确信,研究不但能增加知识的分量,而且在个人从事研究的同时,有助于道德发展。^[52]这种看法明显基于洪堡等人的假设,即自然法则能够同人类社会法则类比,对前者的研究势必能够让人类了解后者。

洪堡的经由Wissenschaft达致Bildung(修养、教化)的理念可以理解为,通过专业学术训练实现人格完善、道德提升和品性塑造。在这里,专业训练是为实现洪堡的新人文主义服务的,其途径就是通过探究某一专门领域的科学知识来发现自然法则。这样,专业教育知识就成了所谓自由人文和自然科学教育的“材料”,后者是前者的存在依据和合法性来源。这些都进一步表明,此时以柏林大学为代表的欧洲一流大学的知识等级秩序已转变为人文知识高于自然科学知识,自然科学知识高于神、法、医学专业知识。

至此,在德国唯心主义者的推动下,既定的、既成的、静态的知识观转向了未定的、生成的、动态的知识观。知识观转变的背后是知识秩序的转变,也反映了中世纪大学专业教育向德国现代大学专业教

育的转变。

3. 19世纪后期—20世纪:专业教育知识自证,基础科学知识、专业技术知识、从业实践知识之间良性互动

德国现代大学专业教育及其背后的知识秩序在1810—1840年间几乎占据了绝对主导地位,但1840年之后包括德国大学在内的欧洲大学专业教育开始逐渐偏离基于Bildung和Wissenschaft的新人文主义精神。从19世纪后期到20世纪,欧洲大陆以及美国的一流大学建立的是专业技术知识、基础文理科学知识和社会(从业)实践知识之间的良性互动知识秩序,以及基于这种知识秩序的大学专业教育模式。

(1)专业技术知识与从业实践知识的结合及互动。

伴随专业教育的社会化和社会专业化过程的是大学专业技术知识同从业实践知识间的结合及互动。18世纪后期到19世纪期间,法国设计并创建了大学校,用来培养掌握科学知识和专业技术知识的未来的国家公务人员,这一模式后来在整个欧洲大陆普及。^[53]在法国专业性大学校的影响下,专业技术知识嵌入国家行政体系中并与之发生联系。与此同时,专业知识以国家介入的形式,通过科层组织、理性化的方式实质性地影响了社会。^[54]通过专业教育培养的人才进入社会相关组织后,直接带动了组织的专业化和科层化。这些组织最开始是公共部门,随后向私营部门扩张,产业部门也逐渐专业化。在此过程中,专业知识发挥了至关重要的作用。例如,通过在行政管理、工程技术专业教育项目中加入法律、技术服务、工商管理、会计等课程,学生毕业进入公共或私营部门后就能以其专业知识为媒介参与这些部门的专业化进程。^[55]至20世纪初期,专业教育已经将专业知识生产与实践知识生产结合起来,行业从业者也通过专业知识教育获得了专业身份。^[56]掌握专业知识的专家成为民族国家现代化的代言人,他们积极参与社会实践,并扎根在现代性的宏大叙事之中。^[57]专业知识在现代社会的合法性来源之一,正是它与现代国家和社会的互动。

(2)专业技术知识与基础科学知识的融合。

大学专业技术知识与基础科学知识的融合也是双向的:一方面,基础科学知识为专业技术知识提供合法性和理论依据,另一方面,专业技术知识通过抽象化、系统化的方式在基础科学中表达自身。从大学使命的实现来看,同中世纪相比,20世纪的大学专业教育将其合法性定义为民众的启蒙,而不是过

去的神圣权威和世俗王权。启蒙高举自由、理性和科学的大旗,为专业教育与基础科学融合奠定了牢固的价值基础。从大学与行会的竞争来看,专业教育的学院模式与师傅带徒弟式的行会模式一直并存,但在二者的竞争中,学院模式最终胜出,靠的不仅是将自身嵌入国家权力系统之中,还包括大学专业教育始终与现代科学知识体系密切联系,不断吸收现代科学知识作为专业教育的知识来源和合法性来源。^[58]从大学专业教育的内容来看,20世纪的专业教育也由权威或官方认可的知识变成了科学方法和科学知识的传授。现代科学知识与现代政治的官僚体系结合之后,大学专业教育培养的从业者的自我镜像逐渐由有学问的匠人意识转变成了以科学服务人类的精神。^[59]从大学专业教育知识与现代科学融合的过程来看,现代社会的认知升级在其中扮演了重要角色。德国现代大学模式使大学成为科研制度化的主要场所,这种模式随后被美国的一流大学所借鉴。随着专业实践的升级,基础科学研究与应用研究结合得更紧密了。这种结合加速了专业化向社会领域渗透的趋势,进而促进了专业实践的升级,并反过来促进认知的升级。认知升级主要表现为知识的质、量和结构都发生了显著变化。如贝尔(D. Bell)所指出的,随着西方发达国家后工业化社会的来临,应用专业比以往任何时候都更需要理论知识,作为开展基础科学研究和生产理论知识的制度化场所,大学的重要性日益凸显。^[60]在社会的专业实践中,能力对应用专业而言最为重要,而能力就是专业功能的实现,它需要深深扎根于理论知识之中,就像开展医学实践需要运用基础科学的能力一样。所以,再怎么强调能力,应用专业都必须在理论化知识中有明确表达,而且还必须拥有随时可以调用高阶认知资源的智识素养。^[61]正如吉本斯等学者所说,专业知识只能通过正确运用科学原理才能在一定程度上分享科学无可置疑的权威。^[62]

专业技术知识与基础科学知识的互动不仅表现为后者为前者提供合法性,还表现为前者向后者转化。通过掌握专业知识的专家叙述或叙事(narrative),产生范围更广的认知的、社会的、政治的或是法律的权威,并将其重新引入和反馈到需要这些专业知识的情境中。专业知识不仅仅是情境依赖的,同时也是超越情境的。^[63]经由专家的“包装”,专业知识在专家和应用情境之间经历了来来回回的互动过程。这样,专业知识就既是“专业”的,又具有一定的普遍性,普遍性专业知识逐渐被转化为科学知识。专业知识的叙述或叙事具有跨界性、集体性、社会化

分布和自我授权的特点。专业知识分享科学权威的基础在于它能将那些广泛分布的、高度情景化的、异质性的知识高度统合起来。科学权威并非来自某个特定场所,也不是来自单一科学原理或是某个成功的研究者团体,而是来自其本身的协调能力,即协调权威所涉及的很多异质的、特定情境下的知识。科学和专业技术知识是自组织的,或者说能够自我授权的。^[64]它们在一定程度上能够自证自洽,其合法性来源就是自身,只不过不再表现为早期现代性的理性,而是所谓的交往理性。科学是对自然的研究及其系统化、理性化呈现,科学合法性来源就是科学自身的认识论。^[65]科学认识论的内核与科学的实质、方法和程序以极其复杂的形式缠绕在一起,赋予客观性、证据和检验以不同的价值,并以不同方式把客观性、证据和检验加以组合。^[66]对科学认识论的检视涉及科学知识生产的实际过程,因此,对科学的信任必须不断重建。^[67]那么,专业知识从科学那里获得的合法性也必须不断地再次获取,专业知识也就必须不断更新和再次自我证明。

(3)基础科学知识、专业技术知识与从业实践知识的良性互动。

以专业技术知识为媒介,基础科学与从业实践知识之间也发生了联系,其结果是三者的良性互动。这种互动趋势导致了一种基于技术的科学,技术专家与科学家合作进一步促进了技术革命,技术被带到了学术系统和社会的中心,并由技术的应用推动了潜在科学知识的发展。^[68]当然,基础科学知识、专业技术知识以及从业实践知识本身并非自发出现在多样化的实践领域中,它们都是通过高度规范的等级制度和网络而被精心培育、认证、控制和转化的结果。这些网络将高等教育机构、专业化社会团体、公司组织同国家的规范、法律和制度框架联系在一起。^[69]

以若干传统专业和新兴专业为例。在20世纪前,工程学、药学都不是像物理学、生理学、生物学那样的智识学科,德国在很长一段时间里拒绝像对待法学和医学那样为工程学授予博士学位。^[70]究其原因,主要是工程学、药学太着眼于应用,其知识的系统性、抽象性不够,难以与博士学位的传统和定位匹配。而物理学、生物学、生理学等由于更接近基础科学,在知识的系统性、抽象性和深度等方面都更符合博士学位的标准。然而,一旦工程学同科学技术紧密结合,工程专业就开始显示出非同凡响的能力,以至于现代社会中的每一个个体都能感知到它的力量。与工程专业相似,医学成了基于科学的应用专

业,甚至比工程专业更加依赖基础科学。部分原因是健康作为一种积极价值,在现代社会被广泛分享。而对工程来说,对应的价值是控制物质世界。^[71]如果说工程处理物质环境,医学针对的是个体,那么法律则聚焦于社会系统的规范和秩序问题。^[72]法律的专业实践并不一定在法院实现,依据的专业知识也不仅仅局限于法学知识,还要依托其他社会科学知识。虽然法律实践本身并没有对其自身进行高度结构化和抽象化的努力,法学也不是基础科学或专业人文学科意义上的智识学科,但它选择性地吸纳其他相关学科知识并以此主导其法律实践,因此,法学专业并没有放弃高度抽象层面的结构化和概念化。我们可以将医学中临床实践的角色与法律实践中的审批过程相比较。医院与法院都是作为专业公共部门来发挥其功能的。法律实践很大一部分在法院之外,作为辩护人或代理人的角色是传统的。因为可以采取庭外和解的方式,他们甚至不需要卷入法庭之中,律师的建议还可以使案子撤销。与之相似的是,随着医疗科学的发展,医院尤其是拥有教学和科研功能的医院,已经成为前沿医学知识及其技术成功应用的地方。它的公共性体现在知识和技术方面,被认为是墨顿所谓的“科学共同体”。因此,无论是在信息获取还是在医学评价方面,医学越科学化,它对其他专业社会组织的压力就越大。随着医学科学化对社会的压力转化,相关交流者都必须被包含到共同体中来。他们包括科学家、医院和院外临床实践者,也包括涉及医疗训练课程的准实践者和教师。这种情形引出了一个问题,即病人不再仅仅被当成一个治疗对象,但对病人来说,恢复身体健康才是他们的主要考量,这也是病人所认为的他同治疗者的关系,即医患关系。然而,在这种临床实践中,病人成了社会医疗创新和医学教育系统中不可或缺的组成部分。病人不仅仅是传统的寻求康复的被治疗者,而且是研究对象,是教学与实验材料。被治疗者角色的多样性对应的是医疗团队复杂的、有产出的系统,这种系统不仅仅针对某个病人的某种疾病,而且对公共健康和整个社会都有更大的贡献。医学专业的功能不仅仅在于治病救人,更是对涉及人类健康的公共秩序的维护。与之相应的是,法律专业的功能不仅仅在于裁决争议,更是对道义权威的强化。同样的,工程专业的功能不仅仅在于改善人类的物质环境,更是对人类认识和改造自然界的探索。^[73]当医学、法学和工程学专业将自身上升到公共健康与秩序、道德义务、认识和改造自然界层面,专业教育就不仅仅是基于专业知识的,而且需要被

基础人文社会科学和自然科学所关涉。

综合以上对医学、法律、现代工程专业的分析发现,专业教育已经不仅仅是大学的事,它同时也运行于现代社会体系之中,尤其是当它涉及公共利益和公众福祉时。那些成功地将自己与基础科学、社会实践和关切融合起来,并通过“专业化”这个学术和社会过程使三者良性互动的专业,都能够在大学及社会中取得优势地位并获得良好的发展前景。

然而,另外一部分新兴专业如基础教育、社会工作等就没有那么幸运了。不像其他学术专业,基础教育将其认知资源绑定在教育学(pedagogy)而不是对基础教育本身的研究之上。教育学(pedagogy)的认知内容并不是非常牢靠,甚至部分是混乱的。^[74]此外,基础教育的专业知识转换一直停留在初级层次,基础教育教师基于专业能力的认知资源比较薄弱。与基础教育专业相似,社会工作专业在特殊性和普遍性之间很难有明确界限,导致它在实际操作中比医学和工程专业更加政治化。在公共政策领域,社会工作专业甚至比基础教育的争议更复杂,且不能像医学和法律专业那样拥有价值共识地位,更不能像他们那样诊断社会问题。这些因素相互作用,致使社会工作很难确立专业身份。^[75]另外一个例子是管理类专业,管理类专业中的会计学 and 银行学对发展经济有很大作用,但并没有高度理性化。银行学专业只有以被纳入广义管理学的方式进入经济学家和系统理论者的课程中才能理性化。会计学由于过于关注实际操作而无法实现更大范围的抽象化认知。管理类专业的高阶认知资源是经济学、政治学、心理学和社会学等分散在不同专业院系的学科,这些学科又来源于不同知识体系和认知传统。以上因素都给管理专业的专业化发展构成了障碍。三个专业都围绕实践工作来组织,管理类专业似乎最成功,一个重要原因是它以不相互矛盾的方式精确“计算”了更大的社会权力结构。^[76]管理科学似乎比教育科学等更接近科学,但在抽象智识学科层面,它们在基础科学中的一般表述,较医学和工程专业要少,尽管与法律专业相距不远。然而,实践科学与基础科学被证明在这三个领域都能相互促进,而且以在大学里建立专业能力的形式被整合到大学系统中去。把专业安置在大学中能加速其认知资源的理性化过程,且能获得更高层面的认知抽象性,尤其是通过在相关基础学科或科学中明确表达自己的知识体系。^[77]上述例证更能充分说明基础科学知识、专业技术知识、从业实践知识之间的良性互动在一流大学专业教育建设中的重要性。

三、结论与启示

1. 世界一流大学专业教育的演进逻辑与发展规律

从以上分析可以发现,从中世纪大学到德国现代大学再到美国的一流研究型大学,知识秩序及与之相关的专业教育模式至少发生了两次重要转型。中世纪大学专业教育知识的合法性来源于权威而不是自由文理知识,自由文理知识是基于权威的专业教育知识的进阶之梯。中世纪末期到文艺复兴时期为后来的知识秩序转型奠定了一定的基础,但直到18世纪末期德国现代大学的萌芽和19世纪初柏林大学的诞生才形成新的知识秩序:理性知识为专业教育知识立法,对专业知识的探究是为了探索人类社会和自然从而获取自由理性知识。这种秩序是对中世纪专业教育模式的颠覆性革命。20世纪中叶,世界一流大学的重心转移到了美国,此时美国大学的专业教育模式建基于一种独特的知识秩序之上,即系统性的基础科学知识与应用性的专业技术知识、社会(从业)实践知识之间的良性互动、相互丰富和充实关系。这种知识秩序与19世纪初德国现代大学时期已大不相同,但与其存在一定继承关系。

从知识秩序转型和大学专业教育演进的几次关键节点中可以发现二者的节律性互动规律。中世纪至今,随着政治、经济、社会和科学技术的发展,知识秩序的每一次转型都伴随着大学专业教育模式的转变。世界一流大学大多能够敏锐地把握知识秩序的变化节律,部分顶尖大学甚至能够引领知识秩序的转型,从而继承、变革、超越过去的专业教育模式。美国的世界一流大学专业教育对德国现代大学模式的继承就体现在它在专业教育中将科学知识置于至高无上的地位,而这种知识秩序深深地扎根在基于Wissenschaft的德国现代大学专业教育模式之中。进一步分析还发现,大学专业教育的演进由两条主线交织而成:一是由知识的整全逻辑主导的专业教育渐变过程,二是由知识的等级地位逻辑主导的专业教育突变过程。前者集中表现为各时期专业教育模式的继承关系,后者更多地体现为各时期专业教育模式的转型和变革。在知识的整全逻辑方面,大学专业教育演进的背后分别是知识的神学整全、哲学整全和科学整全,三种整全分别源于上帝的信仰、作为立法者的理性和现代科学方法论。在知识的等级地位逻辑方面,大学专业教育的三种类型从前到

后分别是:神学高于法学和医学专业教育,文学院(哲学院)为低等学院;神学、法学和医学为同一等级专业教育,哲学为专业教育的立法者;建立在基础人文与科学知识、应用性专业知识、从业实践知识良性互动秩序(互相丰富和充实、相互依赖关系)之上的专业教育。

2. 启示

首先,世界一流大学专业教育与知识秩序具有深刻的内在联系,大学必须高度关注知识秩序的转型及其带来的影响。面对知识秩序的转型,大学必须根据自身条件,主动适应和调整内外关系和结构,形成新的知识生产与传授方式,实现大学与大学内外部诸要素之间的良性互动、共同发展。围绕知识组织方式、生产方式和秩序结构的最新变化,当前还必须思考面向未来的世界一流大学专业教育是怎样的问题。现代社会逐渐孕育出一些后现代的特点,知识的特征、性质、分配、生产和传授方式等都在发生变化,知识的信息化、弥散性、大规模分布式合作生产方式等新的趋势是否会导致新的知识秩序转型并引起专业教育模式的变革,值得深思。

其次,正确处理基础学术研究、专业学术研究和专业实践的关系,使之在知识秩序层面形成良性互动。一流的大学专业教育既不是一味地强调专业实践,也不忽视专业实践,而是通过专业学术研究将专业实践知识抽象化、系统化和理性化,让其在基础文理科学知识中合理化表达。这提醒我们要重新思考基础文理学科及其为认知资源的通识教育的价值。我们不能仅仅从通识教育本身来看通识教育的价值,而且还要看到它促进专业教育发展的一面,即通过高质量的通识教育及与其内在关联的高等文理科学研究来吸纳和指引专业教育领域的应用和实践知识。

最后,需从知识秩序的视角重新思考当前中国大学的专业教育。传统的基础文理知识(课程)、专业基础知识(课程)、专业技术知识(课程)、专业实践知识(课程)的时间序列安排似乎是单向线性的逻辑关系,这种逻辑与当前世界一流大学专业教育的双向发展逻辑并不符合,即专业实践知识和专业技术知识同时还要在基础文理科学知识中得到表达。因此,更好地实现专业化同时也要求实践知识的系统化、抽象化和理性化。这就要求世界一流的大学专业教育必须在基础文理课程和专业课程、实践课程之间反复穿梭,而不是单向线性发展。

参考文献:

- [1] 黄福涛. 高等学校专业教育:历史与比较的视角[J]. 清华大学教育研究,2016,(2):6-14.
- [2][22][23][24][25] 伊曼努尔·康德. 论教育学:附系科之争[M]. 赵鹏,何兆武,译. 上海:上海人民出版社,2005:61-64,62,65,70,63.
- [3][4][5][6][7][8][11][12][14][16][17][18][19][20][21] 瓦尔特·吕埃格. 欧洲大学史(第一卷):中世纪大学[M]. 张斌贤等,译. 保定:河北大学出版社,2008:338,458,341,351-352,454-455,471,339,363,450,446,625-627,403,413,418,422.
- [9][10][15] 雅克·韦尔热. 中世纪大学[M]. 王晓辉,译. 上海:上海人民出版社,2007:47,88,45-46.
- [13][31][32][33][34][35][36][38][39][40][41][42] HOWARD T A. Protestant Theology and the Making of the Modern German University[M]. Oxford: Oxford University Press,2006:54-56,139-141,157,157,57-158,158,159,162,163,164,164,169.
- [26][60][61][68][70][71][72][73][75][76][77] PARSONS T, PLATT G M. The American University[M]. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press,1973:183,227,228,234,232,236,237,238-239,247,248-249,249.
- [27][28][29][30][49][50] 彼得·沃森. 德国天才1·德意志的命运大转折[M]. 张弢,孟钟捷,译. 北京:商务印书馆,2016:82,84,83,84-85,174,171.
- [37] 伊曼努尔·康德. 单纯理性限度内的宗教[M]. 李秋零,译. 北京:商务印书馆,2012:4.
- [43][44][45][46][47][48][51] 瓦尔特·吕埃格. 欧洲大学史(第三卷):19世纪和20世纪早期的大学[M]. 张斌贤等,译. 保定:河北大学出版社,2008:591,592,598,599,600,605,606.
- [52] 彼得·沃森. 德国天才2·受教育中间阶层的崛起[M]. 王志华,译. 北京:商务印书馆,2016:20.
- [53][54][57][62][63][64][65][66][67][69] 海尔格·诺沃特尼,彼特·斯科特,迈克尔·吉本斯. 反思科学:不确定性时代的知识与公众[M]. 冷民等,译. 上海:上海交通大学出版社,2011:244,244,245,246,241,251,253-254,262,256,245.
- [55][56][58][59][74] RUEGG W. A History of the University in Europe (Volume 3): Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945). Cambridge: Cambridge University Press,2004:373,369,363,370,372.

(本文责任编辑 童志勇)